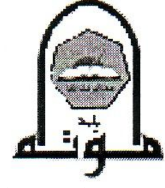


جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

أثر عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية بسؤال المعلم على مستوى أداء الطالب داخل الغرفة الصفية

اعداد

هاجر تركي صباح كريشان

اشراف

الدكتور نائل البكور

رسالة مقدمه الى عمــادةالدر اسات العليا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في علم النفس التربوي قسم علم النفس

جامعة مؤته، 2013



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة هاجر تركي كريشان الموسومة بـــ:

اثر عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية بسؤال المعلم على مستوى اداء الطلاب داخل الغرفة الصفية

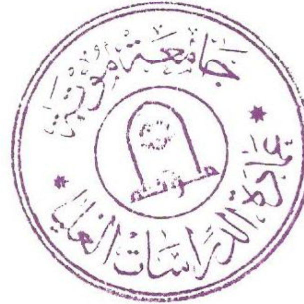
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
د. نائل محمود البكور		2013/12/31	مشرفاً ورئيسا
أ.د. فؤاد طه الطلافحة		2013/12/31	عضواً
د. احمد جبريل المطارنة		2013/12/31	عضواً
د. عطاف الكفاوين		2013/12/31	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. علي الضــــمور



MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :99-03/2372380
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

الإهداء

إلى من غاب عنا بجسده ولكن روحه حاضرة بقلبي وداخل أعماقي إلى والدي رحمه الله.

إلى من كانت ولا زالت مصدر إلهامي ونبع قوتي إلى والدتي حماها الله وأطال في عمرها.

وا إلى كل من وقف إلى جانبي وساندني ومن تمنى لي التوفيق في عملي إليهم جميعا أهدي عملي المتواضع هذا.

هاجر كريشان

الشكر والتقدير

أحمد الله وأشكره الذي أعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع، ووفقني لأضعه بين أيديكم. ولابد أن أسند الفضل لأهل الفضل، لذا أتقدم بوافر الشكر والعرفان لكل من حباني العناية والرعاية والاهتمام، وقدم لي التوجيه الصادق منذ اللحظة الأولى لكتابة رسالتي هذه وحتى خرجت بصورتها النهائية، وأخص بالشكر الدكتور الفاضل نائل البكور المشرف على هذه الرسالة،الذي أحاطني بتوجيهاته السديدة وغمرني بسعة صدره، ومتابعته الحثيثة والمستمرة، الأمر الذي كان له الأثر الكبير فيما وصلت إليه هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة لتقبلهم مناقشة هذا العمل وا ٕبداء أرائهم وتوجيهاتهم بشأنها.

وأسأل الله العلي القدير أن يجزي الجميع عني خير الجزاء وأن يوفقنا لما فيه الخير والصلاح.

هاجر كريشان

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر عدم التنبؤ لدى الطالب بسؤال المعلم على مستوى أداء الطلاب داخل الغرفة الصفية

هاجر تركي كريشان

جامعة مؤتة، 2013م

هدفت الدراسة التجريبية الحالية إلى تقصي أثر عدم تنبؤ الطالب بسؤال المعلم على مستوى تحصيل الطلاب داخل الغرفة الصفية، ومعرفة الفرق في عدم التنبؤ وأثره على أداء الطالب تبعا لأسلوب التدريس والجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إخضاع المجموعة التجريبية لأسلوب سؤال الطلبة حسب قائمة الأسماء وبشكل عشوائي، بينما اتبعت الطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة، وتم بناء اختبار بعدي طبق على عينة تكونت من (234) طالبا وطالبة (117) ذكور و(117) إناث من طلبة الصف الثامن الأساسي من مجتمع الدراسة موزعين على أربع مدارس، تم اختيارهم عشوائياً ، وتقسيمهم إلى ضابطة وتجريبية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى أسلوب عدم التنبؤ والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية نتيجة عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفيةتبعاً لجنس الطالب، وقد قدمت الدراسة عدداً من التوصيات.

Abstract

"The impact of unpredictability of the student for teacher's question on the level of student's performance inside the class room"

Hajer Torky Krieshan
Mu'tah University, 2013

The aim of the current pilot study is to investigate the impact of unpredictability of the student for the teacher's question on the level of student's performance inside the classroom and see the difference of the unpredictability and its impact on student's performance depending on the method of teaching and gender. To achieve the objectives of the study ،the experimental group was subjected to the student's question method depending on names list randomly. The traditional way was applied on the control group ،and then a post exams was done. The exam was applied on a sample consisting of (234) students (117) males and (117) female students who were randomly selected from the eighth basic grade of the study population distributed over four schools and who were divided into tow groups: experimental and control. The study concluded that there were statistically significant differences in achievement between the experimental group exposed to the unpredictability method and the group that studied in the traditional way. The results also showed there were no statistically significant differences due to the unpredictability for the student inside the classroom depending on the sex of students. The study also provided a number of recommendations.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة العديد من التطورات في المجال التعليمي، وكثرت الدراسات والنظريات حول الأساليب والوسائل التعليمية المناسبة لإيصال العلم والمعرفة للطالب،فضلاً عن تنوع استراتيجيات التعليم المتبعة داخل الغرفة الصفية، ومع ذلك قصرت هذه الدراسات في زيادة تركيز الطالب وإدراكه وفهمه للمادة الدراسية لأنها لم تولي الانتباه الاهتمام المطلوب.

ويعدّ الانتباه أحد أهمّ المتطلبات السابقة لحدوث عملية التعلّم وشرطاً أساسيّاً للتعلّم الجيّد لأنّ الانتباه شرط لحدوث الإدراك الفاعل، والكثير من عمليات الاتصال الصفّي تفشل بسبب العجز عن جذب انتباه الطلبة، كما أنّ إجراءات تنفيذهتتغيّر بتغيّر عوامل ترتبط بالطلبة وبطبيعة الموقف التعلمي وبنوع المهام والأنشطة التعلمية وبظروف المدرسة وإمكاناتها.

والانتباه يساعد الفرد على أن ينتقي المثيرات التي يريدها ويعزل المثيرات الأخرى، وكأنّها غير موجودة وبذلك فإنّ تحديد عدد المثيرات التي يسمح لها بالدخول إلى نظام معالجة المعلومات لديه تجعل من عملية الإدراك ممكنة وفاعلة، وتوفّر الطاقة والجهد الجسدي والعقلي لأنّ الانتباه يكلّف الكثير من الجهد والطاقة العقلية والجسدية، وتتراوح ساعات أقصى انتباه للعمل العميق بين الساعة التاسعة صباحاً والواحدة ظهراً وبين الثالثة ظهراً والعاشرة مساءً (هارون، 2003).

وحتى يستطيع الطالب أن يحتفظ بالمعلومات ويتذكرها ويسترجعهالابدّ أن تمر عملية التذكر والاحتفاظ بمرحلتين هما: أحداث أثرت في ذهن الفرد وهي تتوقف على قوة الأثر ووضوحه، والمرحلة الثانية هي مرحلة الاحتفاظ بالأثر وهي أصعب المراحل وأكثرها ضرورة ولابدّ لها من شروط موضوعية وذاتية، ومن الشروط الذاتية تركيز الانتباه وتعمد الحفظ (محمد، 2004).

والتعلم يعتمد على الحواس التي تنقل ما يصل إليها من مثيرات متنوعة ومتعددة إلى الدماغ ،وفي هذه المرحلة يأتي دور الانتباه ليقرر الفر د أي المثيرات يهتم بها وأي المثيرات يهملها ولا يتعامل معها، والإدراك يأتي بعد الانتباه حيث يقوم الفرد بتحليل هذه المثيرات وترميزها وتفسيرها حتى تظهر الاستجابة (القضاة والترتوري، 2006).

وللمعلم دور مهم في العملية التعليمية، حيث أنه الركن الأساسي فيها، حيث يقع على عاتقه تصميم المواقف التعليمية التي تدفع الطالب للمشاركة في العملية التعليمية. كما أنه يوصف بالقائد الذي يسير بالعملية التعليمية إلى تحقيق أهدافها.

كما تعد مهارة طرح الأسئلة الصفية مهارة أساسية في عملية التدريس، ويحتاج إتقانها إلى معرفة نظرية بفنونهاوأنواعها ومبادئها وا إلى ممارسة عملية وتدريب مكثف على طرحها.و الأسئلة الصفية من الأهمية بمكان بحيث لا يستطيع أحد أن ينكر دورها في العملية التعليمية حيث تمثل قسماً كبيراً من وقت الدراسة، فهي وسيلة مهمة لتهيئة المتعلمين وتحفيزهم للتعلم وجذب انتباههم للتأكد من فهم الطلبةوا إدراكهم (فضالة، 2010).

واهتمت بعض الدراسات بمحاولات إيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسي لدى الطالب، مثل دراسة هيوز (Huse) المشار إليها في (عبدالرازق، 2010) والتي أجريت على ثلاث مجموعات من التلاميذ بهدف بيان تلك العلاقة، ففي المجموعة الأولى يتم تقديم أسئلة عشوائية من قبل المعلم، وفي المجموعة الثانية يقدم المعلم الأسئلة بناء على نمط قد سبق تحديده، أما المجموعة الثالثة فيوجه المعلم فيها أسئلة للتلاميذ الذين يرغبون في الإجابة فقط. وفي ضوء ذلك توصلت تلك الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة بين تحصيل التلاميذ في المجموعات الثلاث وقد تدل هذه النتيجة على أن اختلاف نمط تقديم السؤال لا يؤثر على تحصيل التلاميذ. وهذا يعني أن أسلوب التدريس القائم على التساؤل يلعبدوراً مؤثراً في نمو تحصيل التلاميذ، بغض النظر عن الكيفية التي تم بها تقديم هذه الأسئلة.

ويتوقف أيضا نجاح العملية التعليمية داخل غرفة الصف على مدى ما يجري من اتصال بين المعلم وطلابه في المواقف التعليمية. وهذا الاتصال والتفاعل هو القادر على إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر، ومن مجموعة

لأخرى،فضلاً عن أنه يهيئجواً تسوده الممارسات الديمقراطية، فيمارس الطالب فرديته، ويعبر عن آرائه بحرية، ويتقبل آراء الآخرين ويبني عليها، ويشارك في الحوار ويمارس الضبط الداخلي. كما يساعد التفاعل الصفي على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة والمعلم، وزيادة خبرات الطلبةودافعيتهم و غبتهم في التعلم،فضلاً عن نمو قدراتهم العقلية (الزغول والمحاميد، 2010).

2.1 مشكلة الدراسة:

تتنوع المثيرات التي تؤدي إلى تشتت الانتباه لدى الطلبة وتزايد عددها، مما يجعل عملية توجيه وتركيز الحواس على المعلوملت التي يتم استقبالها شيئاً صعباً، وبما أن الانتباه يعدّ من الأمور الأساسية لحدوث عملية التعلم، وشدته تقرر مدى مشاركة الطلبة في النقاش الصفي، وبالتالي مستوى الاستيعاب وسرعته للأفكار الرئيسة. جاءت هذه الدراسة لتطوير أساليب تساعد على جذب انتباه الطالب، وبالتالي تحسن مستواه التحصيلي.

وتتحدد مشكلة الدراسة حول أثر عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية بسؤال المعلم على مستوى أداء الطالب داخل الغرفة الصفية وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل بين تنبؤ الطالب وعدم تنبؤه بسؤال المعلم داخل الغرفة الصفية؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية تبعاً للجنس ؟

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين: الجانب العلمي الذي ينبثق من أهمية الارتقاء بعملية التعلم والتعليم والتي محورها الطالب وأساسها الانتباه. والجانب العملي وذلك بالتحقق من فاعلية عدم التنبؤ كأسلوب تدريسي يساعد على جذب انتباه الطالب لرفع مستوى تحصيله الدراسي؛ وهذه الدراسة تسعى لإيجاد وسيلة جديدة تعمل على جذب انتباه الطالب، والتقليل من المثيرات التي تؤدي إلى تشتت انتباهه، مما يوفر الوقت والجهد على المعلم في البحث والاستقصاء عن وسائل تدفع الطالب إلى الانتباه والتركيز داخل الغرفة الصفية. وتكمن أهمية هذه الدراسة:

1. في كونها تركز على أهمية جذب الانتباه والربط بينه وبين النشاط الصفي وجهد المعلم وأداء الطلبة داخل الغرفة الصفية.
2. تركيزها على أهمية الانتباه ودوره في العملية التعليمية لدى جميع الطلبة في المدارس العادية وليس فقط لدى الطلبة ذوي النشاط الزائد أو ذوي صعوبات التعلم.

4.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

التنبؤ:

توقع حدوث الظاهرة في ضوء بروز بعض المؤشرات الدالة عليها مثل أسبابها أو عواملها (الزغول، 2010).

وهو استنتاج حقائق ووقائع جديدة ممكنة الحدوث في المستقبل من الحقائق العامة التي وصلنا إليها وعبرنا عنها بالقوانين العلمية.

الانتباه:

هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كمّ هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة (Sternberg, 2003).

وهو تهيؤ ذهني للإدراك يمثل بدوره استعدادا خاصا داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه (سلمان ونبهان، 2006).

التحصيل الدراسي:

مستوى الأداء الفعلي في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة (الجلالي، 2011).

ويعرّف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصلها الطالب على الامتحان المعدّ لهذه الغاية.

السؤال الصفي:

مثير يستدعي رد فعل أو استجابة ، ويتطلب من المتعلم قدرا من التفكير لاسترجاع المادة التعليمية أو المعلومات المخزّنة في ذهنه.

5.1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي(2013 – 2014). كما اقتصرت على وحدة دراسية واحدة من كتاب الصف الثامن الأساسي في مادة القواعد العربية.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

يشكل التعلم المنظم ذاتيا منحىجديداً ومهماً في دراسة التحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث كان ينظر إليه في السابق من خلال علاقته بالقدرة أو نوعية التدريس أو البيئة الأسرية، وعلى النقيض من ذلك فإن نظرية التعلم المنظمذاتياً تركز اهتمامها على كيف يمكن للمتعلم أن ينتبه ويقوم بممارسات تعلمية في مواقف محددة؟وفقاً لهذا المنحى فإن الطلبة ذوي القدرة العقلية العالية لا يحققون إنجازات بشكل أمثل بسبب إخفاقهم في استخدام أو ضبط كل من عمليات التعلم المعرفية، أو الانفعالية، أو السلوكية، ومن ثم فإن نظريات التعلم المنظمذاتياً تفترض أنه لا توجد بيئة تضمن التعلم، حيث إن بيئات التعلم الجيدة تتطلب تغييرات في اختيار وبناء المواقف من أجل حدوث التعلم.

لا شك في أن تحولاً ملحوظاً قد ظهر في الربع الأخير من القرن العشرين على الدراسات المتعلقة بالتعلم والتعليم، فبعد أن كان علماء النفس والتربية يركزون على مبادئ النظرية السلوكية في تفسيرهم لعمليتي التعلم والتعليم أصبحوا في بداية السبعينات يركزون على مبادئ النظريات المعرفية، حيث تنظر النظرية السلوكية إلى عملية التعلم على أنها استجابات ملاحظة قابلة للقياس، وتقوى عن طريق الممارسة والتعزيز، في حين تنظر النظرية المعرفية إلى هذه العملية على أنها عمليات عقلية داخلية يعبر عنها بقدرة المتعلم على تبصر المعلومات المقدمة ووعيها، واستيعابها، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة(عشا وآخرون، 2012).

ونظراً لهذا التغير في تفسير عملية التعلم فقد تغير مفهوم عملية التعليم من ناحية ودور كل من المعلم والمتعلم من ناحية أخرى . فبعد أن كانت عملية التعليم تركز على كيفية تنظيم مثيرات البيئة التعليمية الخارجية بشكل يؤدي بالمتعلم تدريجياً إلى الاستجابات المطلوبة، ثم تدعيمها عن طريق التعزيز الفوري والمتقطع، أصبحت هذه العملية تهتم بتهيئة المواقف التعليمية وعرضها على المتعلم على شكل مشكلات تتطلب منه التفكير في هذه المواقف واستخدام عملياته المعرفية في معالجة ما تتضمنه من

معلومات وتنسيقها، وتنظيمها، وتبويبها، في أنماط معرفية ذات معنى تؤدي إلى حل المشكلة .أما من حيث دور المتعلم في العملية التعلمية التعليمية فبعد أن كان يتوقع منه أن يقوم باستجابات فردية مجزأة ملاحظة وقابلة للقياس كدلالة من دلالات التعلم، أصبح عليه أن يكون إنساناً نشطاً في استقبال المعلومات منظماً لها،وموظفاً لما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية لمعالجتها، وتنسيقها، وتبويبها، وترميزها، واستيعابها، وتحليلها إلى أنماط معرفية ذات معنى(دروزة، 2004).

ولذلك فإن إدارة العملية التعليمية التعلمية تقضي بتغيير دور المعلم تغييراً جذرياً والدخول بمغامرة الشراكة مع المتعلم، شراكة لا تنحصر في الصف بل تطال خبرة المتعلم كلها .لذلك فالمعلم ينهل ليس من علمه فقط ليدير هذه العملية التأهيلية، بل أيضاً من كل مصدر معلومات ممكن يسمح للمتعلم أن يدخل في الشراكة المرجوة(جرداق، 1997).

كما أنه عندما نشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المساق، فإننا لا نعمل على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية فقط، بل ونساعد أيضاً على تنمية قدرات التفكير لديهم(عشا وآخرون، 2012).

وفي ضوء الانفجار المعلوماتي الهائل الذي نلاحظه هذه الأيام، فإن ذلك يتطلب تطوير طريقة للتعلم تشجع الطلبة على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكم اللامحدود من المعارف، والذي لا يكون ناجحاً إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد الطالب في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل، ويتوقع أن يكون قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، ويطرح الأسئلة المختلفة، ويجيب عن أسئلة المعلم، ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها.

وتلعب الأسئلة دوراً أساسياً في عملية التعلم والتعليم داخل الغرفة الصفية، حيث تمثل عادة قسماً كبيراً من وقت التدريس. فهي الأداة التي يتواصل بها الطلبة والمعلمون، وتعتبر عماد الطريقة الحوارية،وركناً أساسياً من أركان الطريقة الاستقرائية وأسلوب الاستقصاء العلمي، كما أنها تهيئ للطلبة التعلم الجديد لما تقدم من استشارات وتساؤلات ترفع من مستوى فعاليتهم، وتساعدهم على تنمية طاقاتهم الفكرية، وتجعلهم

يتجهون إلى الأهداف المرسومة للحصة الصفية لتحقيقها بأعلى قدر ممكن بحسب قدراتهم وإمكاناتهم (بركات، 2010).

ماهية الانتباه

يعدّ الانتباه حجر الزاوية في البناء المعرفي فهو استعداد معرفي عام، وتهيؤ شامل للشخصية إذ إنه يلازم كل عملية معرفية، لا بل يسبقها ويمهد لها، فهو يدخل في كافة العمليات العقلية(التعرف، والتمييز، والتفكير، والذاكر،....) وعليه يتوقف أداؤها بشكل مثمر وفعال، وبالمقابل فإن البناء المعرفي للفرد ومحتواه كما وكيفا وحسن تنظيمه يؤثر في زيادة فعالية الانتباه وسعته ومداه.

والانتباه أول عملية معرفية يمارسها المتعلم عندالتعامل مع المثيرات الحسّية قبل الإدراك، فالمتعلم في المواقف الصفية واللاصفية يتعرض للعديد من المثيرات الحسية إلا أن إمكانياته العقلية والجسمية لا تستطيع التعامل مع جميع المثيرات، لذا فالانتباه يساعد المتعلم على الانتقاء من هذه المثيرات الواصلة للدماغ ليحدد أي المثيرات التي يسمح لها بالمعالجة وأيها يهملها ولا يتعامل معها (الفتلاوي، 2005).

وتتميّز عملية الانتباه بأنّها تنطوي على اختيار مثير من بين عدة مثيرات مع توفّر القصد أو النيّة في التركيز والرغبة في الانتباه لهذا المثير باستثناء حالة الانتباه الإراديالقسري، الذي لا يتطلّب الدافعية أو القصد، ومن هذا المنطلق فإنّ الانتباه يحسّن المعالجة العقلية، ويستنزف الجهد، ويتصف بالمحدودية (لاب،2001).

ويتفق جميع علماء النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية تنطوي على تركيز الإدراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا، فالانتباه هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة (القضاة والترتوري، 2006).

فالفرد عادة لا ينتبه إلى كل المثيرات التي يواجهها في حياته اليومية لكثرتها، والتي منها المثيرات السمعية والبصرية والشمية واللمسية والذوقية ولكنه يختار منها ما يهمه معرفته أو عمله أو التفكير فيه وما يشبع حاجاته، لذلك سميت عملية اختيار وتركيز المنبهات باسم الانتباه. والفرد لا تتم لديه عملية الاختيار إلا بعد أن يكون مستعداً ومتهيئاً لملاحظة شيء دون آخر والتفكير فيه لذا فالانتباه هو اختيار وتهيؤ

ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه (كوافحة، 2004).

كما تشير عملية الانتباه إلى اختيار مثير من بين عدة مثيرات، لذلك فإن دورها يبدأ عند وصول كم هائل من المثيرات إلى الدماغ ليقرر الفرد أي المثيرات يهتم بها أو يهملها ولا يتعامل معها. ويؤكد ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) أن الانتباه هو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة، كما أنه عندما نركز طاقاتنا العقلية خلال أداء مهمة ما، فإن سلوكنا الذي يتبع ذلك يصبح تحت ضبطنا ووعينا الكامل لأننا نقرر شعوريا أي المثيرات نركز عليهاو أي المثيرات نهملها.

ويعرف الانتباه على أنه عملية اختيار بعض من عدة مدخلات ممكنة(Schunk, 2000) ويشير هذا التعريف إلى قدرة الفرد المحدودة في الانتباه للمثيرات البيئية، فالبيئة المحيطة بالفرد تعج بالمثيرات المختلفة السمعية منها والبصرية وتلك التي تعتمد على الإحساس الجلدي وعلى حاسة الشم، إلا أن الفرد يستطيع أن ينتبه إلى عدد محدود جداً فقط من هذه المثيرات في الوقت الواحد.

ويعرّف Sternberg الانتباه بأنّه القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كمّ هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة (جمل، 2001).

وعملية الانتباه هي عملية اختيار تنفيذيّة يتمّ من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسيّة الخارجية أو الداخلية والتركيز فيها من أجل معالجتها في نظام معالجة المعلومات، وهي عملية شعورية يتمّ من خلالها تركيز الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات الأخرى والانتباه إليه على نحو انتقائي ريثما تتمّ معالجته كما أنّها تشكّل مجهوداً أو حالة استثارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسيّة عبر الحواس إلى الذاكرة الحسيّة، إضافة إلى أنّها طاقة أو مصدر محدود السعة لا يمكن تشتيتها لتنفيذ أكثر من مهمة بنفس الوقت.

وعليه فإنّ الانتباه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكي جديد أو إلى بعض أجزاء من هذا المجال إذا كان الموقف مألوفاً بالنسبة له، وهو

عملية تركيز الشعور على عمليات حسيّة معيّنة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجال السلوكي للفرد.

أنواع الانتباه:

1. **الانتباه الانتقائي التلقائي:** ويعني الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركّز الفرد انتباهه إلى مثير واحد من بين عدة مثيرات بيسر وسهولة تامة(الزغول والزغول، 2003). يشير الانتباه الانتقائي إلى قدرة المتعلم على انتقاء وتجهيز معلومات معينة وتجاهل معلومات أخرى في نفس الوقت، وتتوقف قدرة الفرد على توزيع انتباهه في عملين أو أكثر أو تركيز انتباهه على معلومات منتقاة داخل عمل واحد على عدد من العوامل أهمها: أهمية العمل ومعناه بالنسبة للفرد، تشابه المهمات أو مصادر المعلومات المتنافسة، درجة تعقد أو صعوبة العمل،فضلاً عن أن القدرة على التحكم في الانتباه تختلف باختلاف العمر والنشاط الزائد والذكاء والعجز عن التعلم، وبما أن من المهم أن يركز الطلبة انتباههم في مظاهر معينة من المادة التعليمية، يمكن استخدام بعض خواص المثيرات باستخدام الألوان على السبورة، أو إبراز بعض العبارات المكتوبة، ويمكن للمعلم أن يغير في نبرة صوته أو يقوم ببعض التلميحات التي تجذب انتباه الطلبة إلى ما يريد (أبو علام، 2010).
2. **الانتباه الإرادي القصدي:** ويحدث هذا الانتباه عندما نتعمدبإر ادتنا توجيه انتباهنا إلى شيء ما،ويتطلب هذا النوع من الانتباه مجهوداً ذهنياً كبيراً ووجود دافع قوي لاستمرار هذا الجهد الذهني (سلمان ونبهان، 2006). ويأتي هذا النوع من الانتباه في الدرجة الثانية من حيث الأهمية في عملية التعلم والتعليم، فهو يعتمد على مدى قوة تحمل المتعلم وصبره على تركيز انتباهه على السلوك الجاري عن قصد ووعي وا ٍرادة وتصميمه على التركيز والمتابعة بشكل مغاير لاهتماماته وميوله تحقيقا لأهداف ذات عائدية إيجابية (الفتلاوي، 2005).و هذا النوع من الانتباه لا يكون موجودا إلا عند الكبار لأن الأطفال ليس بمقدورهم تحمل المشقة الذهنية في سبيل هدف لا يستطيعون تحقيقه وعليه فيجب أن تكون الدروس المعطاة لهم قصيرة وممزوجة باللعب ومشوقة (كوافحة، 2004).

3. **الانتباه القسري اللاإرادي:** وهو الانتباه الذي لا يهتم بخصائص المتعلمين، ولا يحتاج تخطيط مسبق من المعلم، فهو يحدث نتيجة رد فعل قوية لأحداث ومواقف فيها إثارة مثل الانتباه لحادث سيارة أو صوت ضجيج خارج الغرفة الصفية وغيرها (الفتلاوي، 2005). وفيهيركّز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية، ودون بذل جهدعالٍ للاختيار بين المثيرات لدرجة يصبح فيها الانتباوكأنّه لا شعوري وغير انتقائي(الزغول والزغول، 2003).
4. **الانتباه المركز:** وتركيز الانتباه يعرف بأنه قدرة الفرد على حصر انتباهه في الظاهرة المراقبة أو الواجب الذي سيقوم به وجعله بؤرة انتباهه (أبو طبنجة، 2005). وقد أكدت الدراسة التي قامت بها (جديد، 2004) على أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين مستويات تركيز الانتباه لدى الطلبة وبين مستويات تحصيلهم،كما بينت أيضاً بأن انقطاع تركيز الانتباه في فترة من فترات الموقف التعليمي يؤدي إلى ضعف تقدم الفرد التحصيلي كمحصلة طبيعية لتراكم الخبرة التعليمية المفقودة والناتجة عن نقص الانتباه.
5. **الانتباه الموزع:** وهو أن يطلب من الفرد القيام بعدة مهام في نفس الوقت وهنا تضعف كفاءة الانتباه إلى حد كبير، فالإنسان له طاقة محدودة في التعامل المعلوماتي، فعندما يطلب إليه القيام بالعديد من الأعمال في نفس الوقت يتم تجاوز هذه الطاقة وبالتالي ضعف مستوى الانتباه. وقد جاء في دراسة (جديد، 2004) أن الطلبة يختلفون فيما ينتبهون إليه من مثيرات وبالتالي تختلف درجات تغير سلوكهم أي تعلمهم،فضلاً عن أن بعض الطلبة لديهم كفاءة التمييز بين المثيرات المقدمة أثناء تعلمها من حيث أهميتها، فينتبهون للمثيرات المهمة ويتجاهلون المثيرات الأخرى. في حين أن البعض الأخر ليس لديه القدرة على القيام بهذا التمييز مما يؤدي إلى توزيع فعاليتهم على المثيرات كافة وبالتالي يخفقون في التركيز على الأساسي منها ويأتي تحصيلهم الدراسي أدنى من مثيله عند الآخرين.

6. **الانتباه المشتت:** وفي هذا النوع من الانتباه تتعدد المثيرات المتقاربة في الشدة بحيث يتعذر تركيز الانتباه على مثير بعينه. كما يمكن أن يتشتت الانتباه أكثر عندما يظهر مثير أو عدة مثيرات جديدة تصرف انتباه الفرد عن المثير الأصلي، ويعاني الكثير من تشتت الانتباه وبالأخص الطلبة إذ ما يلبث أن يشرد ذهنهم ويتشتت انتباههم بعد وقت قصير من بداية الدرس.ولا بدّ للمعلم أن يهتم بهذه الأنواع جميعها وأخذها بعين الاعتبار داخل الغرفة الصفية.

مراحل الانتباه

ويمرّ الانتباه بثلاث مراحل حددها هارون (2003)، كالآتي:

أ- مرحلة الكشف أو الإحساس:يكشف عن وجود أية مثيرات حسيّة في البيئة المحيطة من خلال الحواس الخمسة.

ب- مرحلة التعرّف: التعرّف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها أو عددها وأهميتها للفرد.

ج- مرحلة الاستجابة للمثير الحسّي: اختيار مثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسيّة، وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالباً ما تحدث في الذاكرة القصيرة أو العاملة ضمن عملية الإدراك.

عوامل اختيار مثيرات الانتباه:

1. **العوامل الخارجية:** من العوامل الخارجية التي تؤثر بشكل مباشر على الانتباه عند الإنسان والتي على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار في عملية التعلم ما يلي:

أ. **شدة الانتباه:** فكلما كان المنبه شديداً سواء في لونه أو صوته أو رائحته كلما جذب الانتباه إليه فالمعلم الذي يراعي الشدة في صوته بين الحين والآخر يجعل الطلبة ينتبهون إليه ويتركون المثيرات الأخرى المشتتة للانتباه.

ب. **تكرار المنبه:** فالمثير إذا حصل لمرة واحدة قد لا يثير انتباه الفرد لكنه إذا تكور لعدة مرات فإنه لابدّ أن يجذب انتباه الفرد ويدفعه للتركيز والتفسير، وكذلك المعلم إذا غيّر في نبرة صوته مراراً داخل الصف فهذا سيؤدي إلى زيادة

انتباه التلاميذ ومن ثم إدراك وفهم ما يريده منهم ويكون الجميع في حالة يقظة (كوافحة، 2004).

ج. **تغيير المنبه:** وتعد المثيرات المتغيرة أكثر لفتاًللانتباه من المثير ات التي تبقى ثابتةسو اء على حالة واحدة أو سرعة واحدة. فالمعلم الذي يتنقل بين طلابه ويستخدم صوته ويديه لإيصال معلوماته للطلبةيكون أكثر لفتاً للانتباه من الذي يبقى ثابتاً في مكانه.

د. **حجم المنبه:** يعد الشيءالأكبر حجماً عادة أكثر لفتاً للانتباه من الأشياء الأخرى الأصغر حجماً . وقد انتبه متخصصو الإعلانات لذلك وقاموا بتطبيقه على إعلاناتهم. فعلى المعلم أن يحرص على استخدام الحجم الملائم للمثيرات والوسائل التعليمية التي يستخدمها داخل الغرفة الصفية.

هـ. **الجدة والحداثة:** المنبهات الجديدة التي تدخل في خبرة الأشخاص لأول مرة تجذب انتباههم أكثر من المنبهات المألوفة لديهم،فالمعلم يحرص دائماً على التجديد في المثيرات داخل الغرفة الصفية.

و. **طبيعة المنبه:** يختلف انتباهنا باختلاف طبيعة المنبه من حيث كيفيته ونوعه بمعنى هل هو منبه سمعي أم بصري، وقد بينت الدراسات أن الصورة أكثر إثارة للانتباه من الكلمات (محمد، 2004).

2. **عوامل الانتباه الداخلية:**

أ. **الحاجات العضوية:** فحاجات الإنسان ودوافعه ورغباته لها أهمية كبيرة في توجيه انتباهه إلى الأشياء والمواقف التي تلائم إشباع هذه الحاجات والدوافع (محمد، 2004).

ب. **التهيؤ الذهني:** فكل شخص لديه اهتمامات خاصة به تشغل معظم تفكيره حتى وهو نائم وهذا الاهتمام يعد مثيراً قوياًيطغى على كل المثير ات الأخرى حتى لو كانت أشد منها قوة (كوافحة، 2004).

ج. **المعنى والدلالة:** فمعنى المادة المعروضة للانتباه وفهمنا لهذه المادة أمر له أثر بالغ في جذب الانتباه.فمثلاً إذا صادفنا أشخاص يتحدثون لغة لا نعرفها فإن ذلك قد لا بجذب انتباهنا على عكس إذا كانوا يتحدثون لغة نعرفها.

د. **الانفعالات:**فالانفعالات تلعب دورا كبيراً في الانتباه أو عدمه. فالأم على سبيل المثال لحبها الشديد لابنها لا ترى عيوبه.

مشتتات الانتباه:

تشتت الانتباه هو عجز الطالب عن انتقاء المثيرات الملائمة والتركيز عليها، أو عجزه عن الاستمرار في التركيز على المثيرات المرتبطة بعملية التعلّم أو بالمهمة الموكلة إليه. ومن الأسباب المؤدية إلى تشتت الانتباه (هارون، 2003)

د- **أسباب داخلية مرتبطة بالطالب**

1.حالة الطالب الجسميّة أثناء جلسة التعلّم: يحصل التشتت بسبب شدة المثيرات التي تفرض نفسها على الطالب فينتقيها مع مثيرات التعلّم أو بدلاً عنها، فيكون الانتقاء غير صحيح أو يكون استمرار التركيز لفترة زمنية قصيرة بسبب الانشغال في التركيز على المثيرات الشديدة التي تفرض نفسها.

2.الحالة النفسيّة للطالب أثناء جلسة التعلّم:حيث يركّز الطالب على المثيرات المرتبطة بالموضوعات التي تسبب له الضغوط أكثر من تركيزه على المثيرات المرتبطة بالتعلّم أو بالمهام التعلميّة (إفراط الحساسيّة للنقد، الانطواء، الاكتئاب، القلق الزائد).

3. قدرات الطالب العقلية والتحصيلية: حيث ينتبه أكثر للمثيرات التي يفهمها في حين أنّ انتباهه يتشتت بسرعة عند التعرّض لمثيرات غامضة أو صعبة لا تتناسب مع قدراته على الفهم والاستيعاب (الفروق الفردية والبينية).

4. الانتباه علاقة متبادلة مع التحصيل (درجة الذكاء، الخبرة الزائدة، الدافعية، درجة الوعي والتحكم).

5.ضعف في النموّ العصبي أو خلل عضوي، التوحّد، النشاط الزائد.

6. أسباب أخرى مثل: الاهتمامات والميول والقيم، سمات الشخصية (المنبسط والمطمئن والذكي) والتوقّع.

هـ- أسباب خارجية مرتبطة بعملية التعلّم والمناخ الصفي

1. المناخ الصفّي السائد: طبيعة الأجواء النفسيّة السائدة داخل غرفة الصف ونوعيّة المشاعر المسيطرة إضافةً إلى شكل العلاقات القائمة بين الطلاّب والمعلّم من جهة وبين الطلاّب أنفسهم من جهة أخرى.
2. البيئة المادية لغرفة الصف: الإضاءة ودرجة الحرارة، وجودة الأثاث ومساحة الغرفة ونسبة ذلك إلى أعداد الطلبة، وتنظيم الغرفة الصفية، وموقعها.
3. طبيعة نشاطات التعلّم: درجة جاذبية وتشويق النشاط التعليمي، ومستوى صعوبة المهمة ودرجة التحدّي التي تشتمل عليها، ومدى انسجام أسلوب التعلّم المقترح مع نمط الطالب المفضل في التعلّم.
4. طبيعة نمط الانضباط السائد في غرفة الصف.
5. حدوث حالة الإشباع: المعلّم الفاعل هو الذي ينوّع عن وعي وقصد في سلوكه وفي النشاطات التعلميّة التي يقدّمها بحيث يوفّر للطلبة مثيرات متنوعة تحافظ على انتباههم وتوجههم نحو عملية التعلّم.
6. عوامل خارجية تتعلّق بطبيعة المثير الحسّي المراد الانتباه له وتشمل: شدة المثير وقوته وحركته المتغيرة والمفاجئة، وحداثة المثير (المثيرات الجديدة وغير المألوفة)، تغيّر المثير وسرعته، والمثيرات الشَرطيّة، و الممارسة والتدريب.

ومن المواقف التي يصعب فيها تركيز الانتباه: القلق والاكتئاب، والعجلة، والضغط العصبي، والانفعال القوي، وحدوث عقبات، والمرض والمقاومة الضعيفة، والإرهاق والخدر، وتأثير الكحوليات والعقاقير أو الكافيين، والقيام بحركات آلية، ورفع الكلفة، والعجز عن فهم شيء ما (الوقفي، 2003).

و أشار (الزغول والزغول، 2003) إلى مجموعة من الطرق التي تقلّل من احتمالات تشتّت الانتباه داخل الغرفة الصفيّة، ومنها:

1. الحصول على انتباه الطلبة في بداية الدروس.
2. التوجيه الخارجي للطلبة الذين يعانون من تشتّت انتباه صفي.
3. زيادة درجة جاذبية وتشويق نشاطات التعلّم.

4تنظيم البيئة المادية لغرفة الصف.

5.التأكد من إشباع الطالب لجميع حاجاته الأساسية.

6.تشجيع الطالب على الإعداد المسبق لجلسة التعلم.

7. الإكثار من طرح الأسئلة على الطلبة.

وظائف الانتباه:

تتمثل وظيفة الانتباه في توجيه عمليات التعلم والتذكر والإدراك من خلال التركيز على المثيوات التي تساهم في زيادة فعالية التعلم والإدراك ؛ وبالتالي زيادة فعالية الذاكرة، وتعلم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلم والتذكر والإدراك (مشتتات الانتباه) من خلال عدم التركيز عليها، وتوجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك من خلال حركة الرأس والعينين والأذنين والأطراف نحو مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرار عملية الإدراك بفعالية عالية، بالإضافة إلى تنظيم البيئة المحيطة للإنسان؛ فالانتباه لا يسمح بتراكم المثيرات الحسية على حاسة واحدة(جمل، 2001).

ويذكر (القضاة والترتوري، 2006) أن من وظائف الانتباه ما يلي:

1.توجيه عملية التعلم والإدر اك من خلال التركيز على المثيرات.

2. تعلم عزل المثيرات التي تعيق عملية التعلم والتذكر والإدراك (مشتتات الانتباه).

3. توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك لأن عملية الانتباه هي عملية مستمرة لاستمرار نجاح وفعالية عملية الإدراك.

4. يعمل الانتباه على تنظيم البيئة المحيطة بالإنسان، فالانتباه لا يسمح بتكرار المثيرات الحسية على حاسة واحدة.

النظريات التي تناولت الانتباه:

1. نظرية التعلم الاقتراني Contiguous Conditioning

أكد جثري على الدور النشط الذي يلعبه الكائن في اختيار المثيرات المتاحة له، وعلى حد تعبير جثري نفسه "أن ما تجري ملاحظته يصبح إشارة لما يجري عمله"، وبما أن عملية ملاحظة جانب من البيئة يرتبط زمنيا بأي سلوك واقع فإن الانتباه، هو

العلاقة التي يحدث عندها التعلم؛ أي لكي يتم اقتران مثير واستجابة وبالتالي يتم ارتباطهما، فإن استجابة الكائن في اختيار المثير تصبح شرطا مسبقا، وقد وضح جثري موقفه هذا من خلال العديد من المسلمات حول المثير والاستجابة والانتباه منها:

1. تنميط المثيرات الفيزيقية فعال كما هو كذلك، وكما يمكن أن يتميز عن آثار درجة الحدة، أو مجموع أثار عناصر المثير.
2. قبول الملاحظ لنمط مثير فيزيقي كإشارة للكائن الملاحظ تعتمد على البيانات والمعلومات المأخوذة من تاريخ الكائن الماضي، أو من الملاحظة الآنية للاستجابة الإدراكية للإثارة.
3. فعالية المثيرات الفيزيقية يخضع لفئات الاستجابات المسماة ، التي قد تحد من الأثر عن طريق تجنب تعديل توجيه وحس الكائن الذي تتطلبه الفعالية، أو تتضمن أوضاعا تسمح لاستجابات خاصة للمثيرات أو تستعيدها.
4. يفترض جثري أن القواعد التي لا تأخذ في الاعتبار ما يفعله الحيوان عندما يستثار لن تصف ظاهرة الارتباط.

وبذلك فإن نظرية أدوين جثري تقوم على عدد من الافتراضات لحدوث عملية التعلم ومنها أن الانتباه يلعبدوراً مهماً في اختيار الاستجابة وتنفيذها بوجود مثيرات معينة،فهو يعتبر أن ما يتم ملاحظته و الانتباه إليه يحدد ما سيتم عمله، ويتوقف ارتباط استجابة ما مثير معين على ز من ومدة الانتباه، إذ أن الاقتران أو الارتباط بين تلك الاستجابة وذلك المثير يعتمد على عملية لانتباه التي تمت لذلك المثير بحيث يتم اختياره دون غيره من المثيرات لتر تبط به الاستجابة (الزغول، 2010).

2. نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

يؤكد صاحب هذه النظرية باندورا أن عملية التعلم تحدث من خلال مبدأ الحتمية التبادلية "Reciprocal Determinism" حيث تتفاعل ثلاث مكونات رئيسة وهي: السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية (Bandurs, 1978).

وحدوث عملية التعلم بالملاحظة تقوم على أربعة جوانب رئيسة، حيث أن عدم توفر أحدها قد يؤدي إلى حدوث خلل في عملية التعلم هذه (Bandurs, 1978).

وهذه الجوانب يمكن تحديدها على أنها عوامل أو متطلبات لحدوث هذا النوع من التعلم وهي الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركي والدافعية.

وعملية الانتباه تتأثر بالنموذج(الملاحظ)، فالانتباه إلى نموذج ما يخضع لتحكم العديد من العوامل وا ٍذا كان للشخص الملاحظ أن يدرك سلوك النموذج الملاحظ بصورة دقيقة وينتبه له انتباها دقيقا، وهذا يعتمد على خصائص النموذج، وخصائص الشخص الملاحظ، وحالات الإنسان، كما أن ظروف الباعث لها تأثيراتها على عملية الانتباه من حيث أن هذه الظروف تستطيع أن تفرز أو تعوق، أو تبحث عن قنوات أو تلاحظ الاستجابات، فضلا عن تأثر الانتباه بمستوى النمو حيث الأطفال الأكبر سنا لديهم مدى انتباه أطول من الأطفال الأصغر سنا.

3. نظرية الجشتلت Gestalt Theory

تقوم نظرية الجشتلت على مبدأ الاستبصار وقد عده الجشطلتيون شرطاً للتعلم الحقيقي.و هذا الاستبصار يقوم على عدة خطوات منها، استطلاع مكونات الموقف والربط بين عناصره، الاهتمام بالهدف والانتباه إليه، والإكثار من المحاولة في السبيل الأكثر احتمالاً للوصول إلى الحل فالاستبصار عند الجشطلتيين يعني إدر اك مفاجئ بين عناصر أو جوانب الموقف التعليمي نتيجة إعادة تنظيم تلك العناصر بشكل جيد. أو هو لحظة الإدراك المتدبر التحليلي الذي يصل بالمتعلم إلى اكتساب الفهم. كما أكد الجشطلتيون على وجود معوقات للاستبصار منها تعدد المثيرات التي تشتت الانتباه(عوض، 2012).

والنفس في محتواها يمكن تقسيمها عن طريق الاستبطان الدقيق(كما يوم به الملاحظ المتمكن والمتدرب)، إلى عناصرها الجزئية، والقوانين التي يمكن بمقتضاها ربط هذه العناصر بعضها بالبعض الآخر من أجل تشكيل الكل العقلي، والوصول إلى فهم لهذا الكل العقلي يتطلب ضرورة فهم عناصره الجزئية وكيف تتشابك هذه الذرات النفسية بعضها ببعض(فرتيمر، 1983).

4. نظرية معالجة المعلومات Information Process

يتألف نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان من ثلاث مكونات رئيسة ممثلة في الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وهذه

المكونـات تـشبه إلـى حـد كبيـر أنظمـة معالجـة البيانـات فـي الحاسـب الإلكترونـي (Schmid & Lee, 1999).

وتمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم المحيط، وتمتاز هذه الذاكرة بقدرتها الفائقة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات، ولكن ورغم هذه القدرة إلا أن المعلومات سرعان ما تتلاشى لأن قدرتها على الاحتفاظ محدود جدا ويعود هذا لعدة أسباب:

1. قد تبدو بعض المعلومات الداخلة غير مهمة للفرد فلا يوليها **الانتباه** اللازم ويتجاهلها وهذا يؤكد أهمية الانتباه في الاحتفاظ بالمعلومات.
2. تعتبر هذه الذاكرة بمثابة مكان يحتفظ فيه ببعض المدخلات الحسية، وذلك من خلال تركيز الانتباه عليها حتى يتم ترميزها ومعالجتها في أنظمة الذاكرة الأخرى. أما في الذاكرة الحسية–البصرية فقد اقترح نايسر (Neisser) ما يسمى بالانتباه البؤري لتوضيح عمل هذه الذاكرة، إذ يرى أن هذه الخاصية تسمح بإبقاء الأثر للمدخل الحسي نشطا في الذاكرة وذلك خلال مراحل معالجة المعلومات فربما تستقبل العين مدخلاً حسيا لمثير آخر أثناء تركيز الانتباه لمدخل حسي آخر (Ashcraft, 1989).

وفي الذاكرة قصيرة المدى يتم استقبال المعلومات التي يتم الانتباه إليها فقط. أما تلك التي لم يتم الانتباه إليها فلا يجرى عليها أي معالجة في هذه الذاكرة،ويعدّ الانتباه الانتقائي من العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات، وهو عملية اختيار بعض المثيرات أو خصائص معينة منها لتركيز عمليات المعالجة عليها. فمن خلال هذه العملية يتم تركيز طاقة نظام معالجة المعلومات على بعض الخبرات في الوقت الذي يتم تجاهل أو إهمال خبرات أخرى، وحدوث أية مشتتات للانتباه خلال معالجة المعلومات في الذاكرة مما يضعف احتمالية تذكرها لاحقاً . إن الانتباه الانتقائي الإرادي قد يعرض الطالب إلى تشتت الانتباه؛ لأنه يحتاج إلى طاقة وجهد عقلي كبير، ويتأثر بمحدودية نظم المعالجة في الذاكرة. ففي دراسة تشيري طلب من المفحوصين وضع سماعة على كل أذن، والاستماعإلى ر سالتين صوتيتين مختلفتين مع ضرورة التركيز على إحدى الرسالتين فقط، وعند اختبار المفحوصين تمكنوا من الإجابة بدرجة جيدة

للمعلومات التي سمعت في الأذن التي طلب منهم التركيز عليها، بينما لم يجب المفحوصين عن أية معلومات من الأذن الأخرى سوى أشياء بسيطة جداً .

2.2 الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الانتباه والأسئلة الصفية والتفاعل الصفي. وقد تم تصنيف الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وترتيبها حسب الفترات الزمنية لإجرائها وعلى النحو التالي:

قام جورني (Gurney, 1987) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية إجراءات تعديل السلوك في زيادة الانتباه، وقد تكونت العينة من (28)طالباً بإحدى مدارس التربية الخاصة بالأطفال غير العاديين وممن تقدير الذات لديهم متدني، وقام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين من حيث الجنس والذكاء ومستوى تقدير الذات وتاريخ الالتحاق بالمدرسة،وقد تم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تكرار التعليمات اللفظية الإيجابية الموجهة للذات لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج،بالإضافة لوجود فروق دالة إحصائياً في تكرار التعليمات اللفظية الإيجابية الموجهة للذات بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق برنامج تعديل السلوك لصالح التجريبية.

وفي دراسة (الحباشنة، 1993) هدفت إلى الكشف عن مدى كفاية معلمي ومعلمات الصف الثالث في مهارة صياغة الأسئلة الصفية الشفوية وأثر كل من الجنس وسنوات الخبرة على امتلاكهم لهذه الكفاية. وقد تكونت عينة الدراسة من(140)معلماً ومعلمة عشوائياً من خلال العينة الطبقية. واستخدمت أداة تحليل السؤال الصفي الشفهي، وقد توصلت النتائج إلى أنه يوجد فرق في مستوى أداء المعلمين والمعلمات في مهارة صياغة السؤال عال جداً . وكما يوجد فرق دال إحصائيا بالنسبة للجنس، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً بالنسبة للخبرة.

وفي دراسة (الشحروري، 2000) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على الانتباه لدى أطفال الروضة من خلال تقصي أثر كل من: التدريب، الجنس والتفاعل بين متغيري التدريب والجنس في تنمية القدرة على الانتباه،

حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (26)طفلاً من أطفال الروضة في المستويين تمهيدي وبستاني، وتكونت المجموعة التجريبية من سبعة أطفال في المستوى التمهيدي وثمانية أطفال في مستوى البستاني،أما الضابطة فقد تم اختيار المجموعة عشوائياً . وقد أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً لتنمية القدرة على الانتباه من خلال المثيرات التربوية المتوفرة في الروضات وتحويلها إلى ألعاب تعليمية، وقد ظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الذاكرة السمعية لصالح المجموعة التجريبية وفي الأداء على مقياس الانتباه، بينما لا توجد فروق في القدرة على الانتباه تعزى لمتغير الجنس والتدريب.

وهدفت دراسة الفارو (Alvaro, 2002) إلى معرفة العلاقة بين 8 مشاكل سلوكية يعاني منها الطلبة من عمر (11-19) وبين التحصيل الأكاديمي، وهي (الانسحاب، جسدية الشكاوى والقلق والاكتئاب، والمشاكل الاجتماعية، ومشاكل الفكر ومشاكل الانتباه، السلوك المنحرف، السلوك العدواني). وتكونت العينة من (41) طالب (17) طالبة من عمر (11-19). واستخدم الباحث نموذج تقرير المعلم للأعمار من (5-8)، ومقياس تصنيف السلوك متعدد الأبعاد بالإضافة لمقياس الإنجاز الأكاديمي للطلبة الذي تم تصميمه على شكل استبانة وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج بأن مشاكل الانتباه قد توسطت جميع المشاكل الأخرى. وترتبط بشكل مباشر بتدني التحصيل لدى الطلبة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة تبعا لمتغير الجنس.

وفي دراسة أجرتها (أبو سليم ، 2004) هدفت إلى بناء برنامج إرشاد جمعي سلوكي معرفي في زيادة الانتباه الصفي والتحصيل الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (14) طالبة تم تقسيمهما بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أعطيت المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي، بينما المجموعة الضابطة لم تتلق أي تدريب. وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعتين التجريبيةو الضابطة.

وقد هدفت دراسة (عبدالله، 2004) إلى تقصي الوسائل والطرق التي يتبعها مدرسو اللغة الانجليزية في محافظة سلفيت لجذب انتباه الطلبة في الغرفة الصفية،

وكذلك البحث عن العوامل المؤثرة في ذلك من وجهة نظر المدرسين. ولتحقيق هذا الهدف تم دراسة تأثير كل من عامل الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة ومرحلة الدراسة على جذب الانتباه، وبلغ عدد العينة المستخدمة (113)مدرساً ومدرسة، حيث خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات قيم إحصائية هامة فيما يتعلق بمتغير الجنس والمؤهل العلمي ومتغير الخبرة، كما لوحظ عدم وجود فروق فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة وبتغير المرحلة التعليمية.

أما دراسة (جديد، 2004) فقد هدفت في دراستها إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مستويات التركيز والتحصيل الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة (506)طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، مسحوبة بالطريقة العشوائية. واستخدمت الباحثة أداتين لتحقيق أهداف البحث وهما اختبار الشطب واستبيان تقدير سلوك التركيز بالإضافة لعلامات التحصيل الدراسي للطلبة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستويات التركيز لدى عينة البحث ومستويات تحصيلهم الدراسي.

وفي دراسة أجراها (قزقزة، 2005) هدفت إلى التعرف على أثر التدريب في المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، وقد حاولت الدراسة استقصاء أثر متغيرات التدريب والفئة العمرية والجنس بالإضافة لاستقصاء أثر التفاعل بين هذه المتغيرات، واستقصاء أثر المتغيرات في الأداء المؤجل في قياس الانتباه، وقد تكونت عينة الدراسة من (78)طالباً وطالبة من صفوف الثالث والخامس والسابع الأساسي في مدارس الغوث الدولية في إربد،وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب المراقبة الذاتية، أما المجموعة الضابطة فلم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة. وقد تم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة للتحقق من الفرضيات، وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (α=0.05) بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الانتباه ولصالح المجموعة التجريبية، وبالنسبة للصف فقد كانت الفروق في مستوى الانتباه لصالح الصفين الخامس والسابع، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار المؤجل وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج و استمرارية أثره بعد

توقف التدريب، في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس.

وفي دراسة (أبو طبنجة، 2005) هدفت إلى التعرف على مظاهر الانتباه في المجال الرياضي لذوي التحديات الحركية، والتي تتمثل في الحدة والتركيز والثبات والتحويل، وفق متغيرات مستوى اللاعب ونوع اللعبة وجنس اللاعب وعمره الزمني وعمره التدريبي. وقد تكونت عينة الدراسة من (95) لاعباً من ذوي التحديات الحركية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي ثم استخدم اختبار بوردون–انفيموف. كما استخدم جهاز مترنوم–فلاشر. وعولجت البيانات إحصائياً. وقد ظهرت فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس ولصالح الإناث في مظاهر توزيع الانتباه وثباته وتحويله وتركيزه، أما الذكور فقد تفوقوا في مظهر حدة الانتباه.

وأشارت بيلي (Bailey, 2009) في دراستها التي هدفت إلى تحديد أثر النشاط البدني على قدرة الطالب على التركيز في الأوساط الأكاديمية، أهمية الأنشطة البدنية والتقنية في زيادة قدرة الطالب على التركيز وحرصه على إيلاء الاهتمام للمعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من طالب واحد ذكر يعاني من اضطراب الانتباه. واستخدمت الباحثة الملاحظة كأداة بحث مقسمة على ثلاثة أسابيع، حيث كان الأسبوع الأول ملاحظة والثاني تدخل من خلال التزويد بأنشطة مادية وبدنية، والأسبوع الثالث ملاحظة.

وهدفت دراسة (مصطفى ومحمد، 2006) إلى إعداد أداة لقياس مهارة جذب الانتباه لدى طلبة مرحلة المتوسطة وقياس مستوى كل مهارة من مهارات جذب الانتباه في مادة الرياضيات. والتعرف على دلالة الفروق لكل مهارة من مهارات جذب الانتباه في دروس الرياضيات لدى طلبة مرحلة المتوسطة وفقا لمتغير الجنس. وقد تكونت عينة البحث من (351) طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثتان الاستبيان كأداة دراسة،

فضلاً عن الوسائل الإحصائية الأخرى لتحليل النتائج التي أظهرت قصور المعلمين في امتلاك مهارات جذب الانتباه. وعدم وجود فروق لكل مهارة من مهارات الانتباه يعزى لمتغير الجنس.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها تناول قضية الانتباه لدى الطلبة الذين يعانون من قصور فيه (قزقزة، 2005)(ثابت، 2004) (Bailey, 2009) أو ذوي التحديات الخاصة والرياضيين (أبو طبنجة، 2005). أما الطلبة لعاديون فكانت الدراسات حولهم قليلة (جديد، 2004)(عبدالله، 2004).

بينما الدراسات الأخرى تناولت الحديث عن الأسئلة الصفية وكيفية صياغتها وطرحها، وكيفية التعامل مع إجابات الطلبة. وجاءت هذه الدراسة لتجمع بين ما جاء في الدراسات السابقة، وتؤكد أهمية الانتباه والأسئلة الصفية في التفاعل الصفي وعلاقتها الارتباطية الموجبة بالتحصيل الدراسي. كما تؤكد على دور المعلم الكبير في جذب انتباه الطلبة والتفاعل الصفي وانعكاس ذلك كله على التحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينته، والأداة المستخدمة في الدراسة وا إجراءات تطبيقها. وكذلك وصفا للمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يصف الواقع عن طريق استجابات مجتمع الدراسة، والذي يقوم بدراسة الو اقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا. ويتضمن مسحا مكتبيا مستندا إلى المراجع والمصادر والدراسات السابقة والبحوث المنشورة، لبناء الإطار النظري للدراسة، والاستطلاع الميداني لجمع البيانات وذلك باستخدام أداة الدراسة وتحليلها إحصائيا للإجابة عن أسئلة الدراسة.

1.3 مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم والمسجلين في العام الدراسي(2013 – 2014) في مديريات الجنوب في المملكة الأردنية الهاشمية(الكرك، معان، الطفيلة، العقبة).

2.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (234) طالباً وطالبة منهم (117) ذكور و(117) إناث من طلبة الصف الثامن الأساسي من مجتمع الدراسة موزعين على أربع مدارس، تم اختيارهم عشوائياً من خلال الطريقة العشوائية البسيطة وتقسيمهم إلى ضابطة وتجريبية، والجدول (1)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا للجنس:

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس

المجموعة / الجنس	ذكور	إناث	المجموع
الضابطة	61	59	120
التجريبية	56	58	114
المجموع	**117**	**117**	**234**

3.3 أداة الدراسة:

اختبار بعدي في وحدة (أقسام الفعل) في مادة القواعد لمبحث اللغة العربية:

أولاً : تحديد الغرض من الاختبار: تم بناء اختبار بعدي حيث كانت الأسئلة أساسية وتقيس كافة المستويات، وتم تحليل المحتوى وتقصي المهارات الأساسية في القواعد العربية بالاستعانة بالكتاب المدرسي ودليل المعلم للصفين السابعو الثامن الأساسي.

ثانياً : تحليل المهاراتتم تحليل المهارات الرئيسة إلى المهارات الفرعية التي تتكون منها الوحدة الدراسية. وذلك بالاستعانة بدليل معايير ومؤشرات الأداء لمبحث اللغة العربية للصف الثامن الأساسي والملحق (أ) يبين ذلك، ثم إعداد جدول مواصفات بناء على تحليل المحتوى والملحق (ج) يبين ذلك، ثم تحويل المهارات الفرعية إلى فقرات من نوع الاختيار من متعدد وعددها (30) فقرة. تم حذف (10) فقرات منها وتعديل (5) أخرى. وبهذا تكون الامتحان من عشرين فقرة والملحق (ب) يبين ذلك.

ثالثاً : الصدق والثبات

1. **صدق الاختبار البعدي:** تم التحقق من صدق الاختبار البعدي باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض فقرات الامتحانبصور تها الأولية وعددها (30) فقرة على (10) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي واللغة العربية، بالإضافة إلى المشرفين المتخصصين في اللغة العربية وتم الأخذ بتعديلاتهم وملاحظاتهم. حيث تم حذف (10) فقرات من الاختبار، وتم الإبقاء على الفقرات التي اتفق المحكمون عليها بنسبة تزيد عن (80%). كما تم إعادة صياغة (5) فقرات ليصبح الامتحان

فـي صـور ته النهائيـة مكونـا مـن (20) فقـرة، ويبـين الملحـق (ب) الامتحـان فـي صور ته النهائية بعد التحكيم.

2. **ثبات الاختبار البعدي لامتحان القواعد:** للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام ثبات الإعادة (Test–Retest) حيث طبق الاختبار على عينة تكونت من (30) طالبة تم اختيارها عشوائياً من داخل المجتمع ومن خارج عينتها. حيث طبق عليهن الاختبار ورصدت درجاتهن اللاتي حصلن عليها على الامتحان، ثم أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة مرة أخرى وبفاصل زمني ثلاثة أسابيع، وبحساب معامل الار تباط بين التطبيقين بلغ معامل الارتباط المحسوب (0.87) ويمكن القول بأن معاملات الصدق والثبات المحسوبة جاءت مناسبة لغرض هذه الدراسة.

4.3 إجراءات الدراسة:

1. تم الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بالانتباه والأسئلة الصفية والتفاعل الصفي.
2. إعداد امتحان تشخيصي للتأكد من تكافؤ الشعب التحصيلي.
3. تم إعداد أداة الدراسة وهي اختبار تحصيلي بعدي في وحدة أقسام الفعل في مادة القواعد لمبحث اللغة العربية للصف الثامن الأساسي.
4. حصر المدارس التي تضم الصف الثامن الأساسي ضمن مدارس الجنوب في المملكة للذكور والإناث ثم اختيار المنطقة التي سيتم اختيار المدارس منها عشوائياً ، ثم اختيار مدرستين للذكور ومدرستين للإناث بشكل عشوائي بشرط وجود شعبتين على الأقل للصف الثامن فيها.
5. تقسيم الشعبتين في كل مدرسة إلى ضابطة وتجريبية .
6. تدريب المعلمين على إتباع أسلوب قائمة الأسماء على الشعبة التجريبية بينما تجاهله على الشعبة الضابطة.
7. التأكيد على المعلمين والمعلمات ضرورة استخدام قائمة أسماء الطلبة وانتقاء الأسماء منها بشكل عشوائي بحيث لا يتنبأ الطالب بسؤال المعلم/المعلمة.

8. إخضاع المجموعة التجريبية لأسلوب عدم التنبؤ بسؤال المعلم/المعلمة لأربعة أسابيع متتالية وتجاهله على المجموعة الضابطة.

9. تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

10. تصحيح الامتحانات وتحليل النتائج.

11. تدوين النتائج والتوصيات.

5.3 متغيرات الدراسة:

متغير مستقل: عدم التنبؤ.

متغير تابع: التحصيل الدراسي.

6.3 المعالجات الإحصائية

1.الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

2.اختبار الفرق بين متوسطين (t–test) .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتناول الفصل الحالي عرضاً لما تم التوصل إليه من نتائج ومناقشتها والتوصيات.

1.4 عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل بين تنبؤ الطالب وعدمتنبؤ ه داخل الغرفة الصفية؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (t. test) للتعرف على الفروق بين التنبؤ وعدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم، والجدول (2) يبين النتائج:

جدول رقم (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للتعرف على الفروق بين التنبؤ وعدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى دلالة t
ضابطة(التنبؤ)	120	12.08	3.871	*7.965	0.000
تجريبية (عدم التنبؤ)	114	15.69	2.978		

* دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التنبؤ وعدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم، اعتمادا على قيمة (ت) المحسوبة البالغة (7.965) عند مستوى دلالة (α=0.000) وهي معنوية عند مستوى دلالة و(α=05.0) قد كانت الفروق لصالح الطلبة الذين تلقوا تدريبا (العينة التجريبية) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (15.69) على حساب الطلبة الذين لم يتلقوا تدريباً (العينة الضابطة) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (12.08).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التنبؤ وعدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم، وقد كانت الفروق لصالح العينة التجريبية على حساب العينة الضابطة،

أي أن تحصيل الطلبة كان أعلى لدى المجموعة التجريبية التي طبق عليها أسلوب عدم التنبؤ. وهذا يؤكد أهمية الانتباه وتركيزه في رفع المستوى التحصيلي للطلبة، تلتقي النتيجة مع نتيجة دراسة (الشحروري، 2000) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على اختبار الذاكرة السمعية لصالح المجموعة التجريبية. كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (جديد، 2004) التي أظهرت وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستويات التركيز لدى عينة البحث ومستويات تحصيلهم الدراسي، كما اتفقت النتيجة مع دراسة (أبو سليم، 2004) حيث أظهرت النتائج أهمية الأسئلة الصفية في جذب الانتباه والتفاعل الصفي مما ينعكس أثره بشكل إيجابي على مستوى التحصيل لدى الطلبة. وتتفق النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة الفارو (Alvaro, 2002) التي بينت بأن مشاكل الانتباه قد توسطت جميع المشاكل الأخرى. وترتبط بشكل مباشر بتدني التحصيل لدى الطلبة، ونتائج دراسة (قزقزة، 2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الانتباه ولصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(α=0.05) في عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية تبعاً للجنس كما يبديه التحصيل؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (t. test) للتعرف على الفروق في عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم تبعاً للجنس، والجدول رقم (3) يبين النتائج:

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للتعرف على الفروق عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم تبعاً للجنس

طريقة التدريس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى دلالة t
ذكور	61	11.69	3.519	1.137	0.285
إناث	59	12.49	4.195		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم تبعاً للجنس، اعتمادا على قيمة (ت) المحسوبة البالغة (1.137) عند مستوى دلالة (α=0.258) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α=05.0).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عدم التنبؤ لدى الطالب داخل الغرفة الصفية نتيجة سؤال المعلم تبعاً للجنس، فكلا الجنسين إذا طبق عليهما أسلوب عدم التنبؤ فإن المستوى التحصيلي لديهما سيتحسن، فالانتباه ضروري في عملية التعلم وركن أساسي من أركانها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الشحروري، 2000) التي بينت إحدى نتائجها عدم وجود فروق في القدرة على الانتباه تعزى لمتغير الجنس، ونتائج دراسة (قز ة، 2005) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس.

2.4 التوصيات:

استناداً لما تم التوصل إليه من نتائج فتوصي الدراسة بما يلي:

1. التركيز على الأسلوب العشوائي في عملية طرح الأسئلة؛ مما يدفع الطالب إلى الانتباه والتركيز ويحسن من مستواه التحصيلي، واستخدام أسلوب عدم التنبؤ بسؤال المعلم ممايجعل الطالب حاضر الذهن ومتيقظاً .
2. زيادة الاهتمام بموضوع الانتباه، بحيث تجرى المزيد من الأبحاث التي تتناول هذا الموضوع من جوانبه المختلفة؛ وذلك لأهمية هذا الموضوع وارتباطه الكبير بالتحصيل الدراسي.

المراجع

أ: المراجع العربية:

بركات، زياد. (2010). **فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها**. دراسة ميدانية، جامعة القدس المفتوحة، القدس.

ثابت، محمد جعفر. (2004). **الانتباه والإدراك البصري وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة من طلاب الصف الأول والصف الثالث**. دراسة ميدانية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

جديد، لبنى. (2004). **العلاقة بين مستويات تركيز الانتباه ومستويات التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

جرداق، مراد. (1997)، **الجديد والممكن في تعليم الرياضيات حالة لبنان**، بيروت : الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية

الجلالي، لمعان. (2011). **التحصيل الدراسي**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جمل، محمد جهاد. (2001). **العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحباشنة، يوسف. (1993). **تحليل واقع الأسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية**. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

دروزة، أفنان نظير. (2004)، **أساسيات في علم النفس التربوي**.عمان، الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، رافع والزغول، عماد. (2003). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار الشروق.

الزغول، عماد. (2010). **نظريات التعلم**. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد؛ المحاميد، شاكر. (2010). **سيكولوجية التدريس**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سليم، سارة. (2004). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في زيادة الانتباه الصفي والتحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

سلمان، سلمان؛ نبهان، يحيى. (2006). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**. الأردن، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الشحروري، مها. (2000). **أثر الإثراء البيئي التربوي في تنمية القدرة على الانتباه لدى أطفال الرياض في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو طبنجة، عبدالمنعم. (2005). **مظاهر الانتباه لدى الرياضيين ذوي التحديات الحركية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو علام، رجاء محمود. (2010)، **التعلم أسسه وتطبيقاته**، عمان، الأردن: دار المسيرة.

عبدالرزاق، عبدالرحمن. (2010). **أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية للمدارس الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عبدالله، سهير .(2004). **دور مدرسي اللغة الانجليزية في جذب انتباه الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

عشا، انتصار؛ وأبو عواد؛ والشبلي، إلهام؛ وعبد، إيمان. (2012)، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد28، العدد1، ص519-542

علاونة، شفيق. (2008). **علم النفس العام**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عوض، أمل. (2012). **نظريات التعلم/مدرسة الجشطلت**. بحث منشور، متوفر عبر الرابط شبكة الانترنت:http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=20783

الفتلاوي، سهيلة. (2005). **تعديل السلوك في التدريس**. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فرتيمر، مايكل. (1983)، **نظريات التعلم: دراسة مقارنة**، ترجمة: علي حسين حجاج، الكويت: عالم المعرفة.

فضالة، صالح. (2010). **مهارات التدريس الصفي**. الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

القاسم، جمال مثقال. (2000). **أساسيات صعوبة التعلم**. الأردن، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

قزقزة، أحمد. (2005). **فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

القضاة، محمد؛ الترتوري، محمد. (2006). **أساسيات علم النفس التربوي**. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

كوافحة، تيسير. (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لاب، دانيال سي. (2001). **زيادة قوة الذاكرة**. مكتبة جرير.

محمد، محمد جاسم. (2004). **علم النفس التجريبي**. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مصطفى، إيناس؛ محمد، فضيلة. (2006). **مدى مراعاة مدرسي ومدرسات الرياضيات لمهارة جذب الانتباه لدى طلبة مرحلة المتوسطة**. دراسة ميدانية، جامعة الموصل، الموصل، العراق.

هارون، رمزي. (2003). **الإدارة الصفية**. عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

الوقفي، راضي. (2003). **مقدمة في علم النفس**. عمان، الأردن: دار الشروق

ب: المراجع الأجنبية:

Alvaro, Q. Barriga. (2002). Relationships Between Problem Behaviors and Academic Achievement in Adolescents**. Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, Winter 2002, Vol.10, No.4.

Ashcraft, M.H. (1989**). Human Memory & Cognition**. Harper Collins Publishers.

Bailey, E. (2009). **The Impact of Physical Activities on Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder's Ability to Focus.** On published Master of Education, Ohio University.

Bandura, A. (1978). **The Self System in Reciprocal Determinism**. American Psychologist.

Gurney, P.W. (1987). **Enhancing Self-Esteem by the use Behavior Modification Techniques**. Contemporary Educational Psychology.

Schmidt, R.A. & Lee, T.D. (1999). **Motor Control & Learning**: A behavioral Emphasis, (3rd ed.).

Schunk, D. H., (2000) **Learning Theories: An educational perspective** (3rd rd ed.). Prentice Hall, Columbus, Ohio

Sternberg, R. (2003). **Cognitive Psychology**. 3rd Edition. Thomson, Wadsworth, Australia.

ملحق (أ)

المحاور والمهارات الأساسية والجزئية التي تضمنها الاختبار البعدي في وحدة الأفعال في مبحث القواعد للصف الثامن الأساسي

ملحق (أ)

المحاور والمهارات الأساسية والجزئية التي تضمنها الاختبار البعدي في وحدة الأفعال في مبحث القواعد للصف الثامن الأساسي

الرقم	المحور	المهارات الأساسية	المهارات الجزئية
1	**أنواع الأفعال**	- يتعرف على أقسام الفعل. - يميز علامات بناء الأفعال.	- يميز بين أزمنة الأفعال. - يفرق بين الفعل والاسم.
2	**الفعل المضارع**	- يميز الفعل المضارع من غيره من الأفعال.	- يميز علامات إعراب الفعل المضارع. - يميز علامات بناء الفعل المضارع. - يميز علامات إعراب الأفعال الخمسة.
3	**الفعل الماضي**	- يميز الفعل الماضي من غيره من الأفعال.	- يميز علامات إعراب الفعل الماضي. - يميز علامات بناء الفعل الماضي.
4	**فعل الأمر**	- يميز فعل الأمر عن غيره من الأفعال.	- يميز علامات إعراب فعل الأمر. - يميز علامات بناء فعل الأمر.
5	**الصحيح و المعتل**	- يميز الأفعال الصحيحة من الأفعال المعتلة.	- يميز أحرف العلة. - يميز أنواع الفعل الصحيح. - يميز أنواع الفعل المعتل. - يعرب الأفعال الصحيحة والأفعال المعتلة حسب ورودها في النص.
6	**الأفعال اللازمة والأفعال المتعدية**	- يميز الأفعال المتعدية من الأفعال اللازمة.	- يميز الأفعال المتعدية لمفعول به واحد. - يميز الأفعال المتعدية لمفعولين. - يميز الأفعال المتعدية لثلاثة مفاعيل. - يعرب الأفعال اللازمة والمتعدية حسب ورودها في الجملة.

ملحق (ب)

الاختبار البعدي لمادة القواعد لمبحث اللغة العربية للصف الثامن

ملحق (ب)

الاختبار البعدي لمادة القواعد لمبحث اللغة العربية للصف الثامن

امتحان قواعد للصف الثامن

الشعبة: ( ) **الصف:**

المدرسة: **الزمن: 45 دقيقة.**

أجب عن الأسئلة التالية جميعا ،و عددها(20).علما أن عدد الصفحات هو(2).

❖ من علامات الفعل في العربية أنه:

أ) يقبل أل التعريف ب) يصلح للنداء ج) يتصل بالتاء المتحركة د) يقبل حرف الجر .

❖ كلمة(يبقَ) في جملة"لم يبقَ في الإناء طعامٌ " هي فعل:

أ)ماضٍ صحيح ب)ماضٍ معتل ج)مضارع صحيح د) مضارع معتل

❖ يجيء حرف المضارعة(مضموما)إذا دخل على فعل ماضٍ عدد أحرفه:

أ) ثلاثة أحرف ب) أربعة أحرف ج) خمسة أحرف د) ستة أحرف

❖ علامة إعراب الفعل(اذهبوا) في جملة " اذهبوا فأنتم الطلقاء " هي:

أ) حذف النون ب) حذف حرف العلة ج) السكون د)الواو .

❖ الجملة التي تضمنت فعلا لازما هي:

أ)أنزل الله المطرَ ب)بسطتقبحتُ الظلمَ ج) لاعبت الأم ابنَها د) اتضحت الرؤية سريعاً .

❖ الجملة التي تعدى فيها الفعل اللازم إلى مفعول به هي:

أ)قدَ النسيم طويلاً ب)هطلَ المطر كثيراً ج)حسّنَ الطالب مظهرَه د)رجعَ الطفل متضايقاً .

❖ الفعل الذي تعدى إلى ثلاثة مفاعيل هو:

أ)وصلتُ مروان بيته متثاقلاً ب) قرأ علي القرآن مرتلاً ج)طيّرتُ العصفور بعيداً د)أخبرتُ محمدا أخاه مريضاً .

❖ الفعل الصحيح من الأفعال الآتية هو:

أ)كنّى ب)علمَ ج)أجابَ د)قالَ .

❖ الفعل الأجوف في الأفعال التالية هو:

أ) استقام ب) أوصى ج)قادمَ د)وقى .

❖ الفعل الصحيح السالم فيما يلي هو:

أ) أقام ب) انقطع ج)استردّ د)تآكل .

❖ إعراب كلمة(الصدق) في جملة"حدّثني أبي الصدقَ منجاةً " .

أ) مفعول به ثان ب) نعت ج) مفعول به أول د) مفعول به ثالث .

❖ إعراب(التاء) المخطوط تحتها في جملة " نلقتْ الفتاةُ نوما هنيئا " هو:

أ) فاعل ب) نائب فاعل ج) مفعول به د) لا محل لها من الإعراب .

❖ يبنى الفعل الماضي إذا دخلت عليه(تاء المتكلم) على:

أ) الفتح ب) السكون ج) الضم د) حذف النون .

❖ الفعل الثلاثي المضعف فيما يلي هو:

أ) زلزل ب) قصّ ج) كسّر د) تمتم .

❖ الفعل الذي ندخله على الجملة " . . . . .محمدا القرآن " ، لتستقيم بنيتها هو:

أ) فهّمتُ ب) أخبرتُ ج) أنبأتُ د) أقرأتُ .

❖ الأحرف التالية هي أحرف مضارعة ما عدا واحدا وهو:

أ) الهمزة ب) التاء ج) الميم د) النون .

❖ الفعل اللفيف المقرون فيما يأتي هو:

أ) يفوح ب) أروي ج) يشدو د) يبني .

❖ المعنى الذي يفيده الفعل(يحبُّ) في جملة " والله يحبُّ المحسنين " هو:

أ) التعدية ب) الزمن الماضي ج) الزمن المستقبل د) الاستمرار .

❖ يتعدى الفعل اللازم إلى مفعول به واحد في حالة:

أ) زيادة همزة في أوله ب) تشديد الحرف الثاني ج) زيادة الألف والسين والتاء على أوله د) جميع ما ذكر صحيح.

❖ الفاعل في جملة " أنبأني أخي التأني سلامة " هو:

أ) أخي ب) الضمير الياء ج) التأني د) سلامة .

(عشرون علامة)

انتهت الأسئلة مع أمنياتي للجميع

بالتوفيق والنجاح

ملحق (ج)

جدول مواصفات لوحدة أقسام الفعل

ملحق (ج)

جدول مواصفات لوحدة أقسام الفعل

جدول مواصفات

اسم الوحدة :- أقسام الفعل

عدد فقرات الاختبار:- 20 فقرة

الموضوع	الوزن	عدد الفقرات على المهارات المعرفية (80%) (معرفة،تذكر،تطبيق)	عدد الفقرات على المهارات عقلية عليا (20%) (تحليل. تركيب،تقويم)	مجمو الفقراد
الفعل الماضي	%10	2	0	2
الفعل المضارع	%20	3	1	4
فعل الأمر	%10	2	0	2
الفعل اللازم والفعل المتعدي	%35	6	1	7
الفعل الصحيح والفعل المعتل	%25	4	1	5
المجموع	%100	17	3	20

**** الوزن = عدد نتاجات الموضوع ÷ عدد النتاجات الكلي × 100%**

**** عدد الفقرات = الوزن ×عدد فقرات الاختبار × نسبة المهارات (المعرفية،الغقلية العليا)**

المعلومات الشخصية:

الاسم: هاجر تركي صباح كريشان

الكلية: العلوم التربوية

الدرجة العلمية: ماجستير

التخصص: علم النفس